

Título original: *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*

Índice

Primera edición: abril, 2005

Diseño cubierta e interior: Duatis Disseny

© Librairie Arthème Fayard, 1987

© de esta edición: Laertes, S.A. de Ediciones, 2002

c/ Virtut 8, baixos - 08012 Barcelona

www.laertes.es

ISBN: 84-7584-504-5

Depósito legal: B-14.493-2003

Impreso en Romanyà/Valls, S.A.

c/ Verdaguier 1 - 08786 Capellades (Barcelona)

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y siguientes del Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (CEIDRO) vela por el respeto de los citados derechos.

Impreso en la UE

I. Una aventura intelectual	9
El orden explicador	12
El azar y la voluntad	18
El Maestro emancipador	22
El círculo del poder	25
II. La lección del ignorante	31
La isla del libro	32
Calipso y el cerrajerío	38
El maestro y Sócrates	43
El poder del ignorante	45
Lo propio de cada uno	48
El ciego y su perro	55
Todo está en todo	58
III. La razón de los iguales	63
De los cerebros y de las hojas	64
Un animal atento	69
Una voluntad servida por una inteligencia ..	74
El principio de veracidad	78
La razón y el lenguaje	81
Y yo también, soy pintor!	88
La lección de los poetas	91
La comunidad de los iguales	95

IV. La sociedad del menosprecio	99
Las leyes de la gravedad	101
La pasión de la desigualdad	106
La locura retórica	109
Los inferiores superiores	113
El rey filósofo y el pueblo soberano	117
Cómo desazonar razonablemente	120
La palabra sobre Aventino	126
 V. El emancipador y su mono	131
El método emancipador y el método social ..	132
La emancipación de los hombres	
y la instrucción del pueblo	137
Los hombres del progreso	141
De las ovejas y de los hombres	146
El círculo de los progresivos	151
Sobre la cabeza del pueblo	158
El triunfo del Viejo	164
La sociedad pedagogizada	168
Los cuentos de la panecástica	173
La tumba de la emancipación	178

Capítulo Primero

Una aventura intelectual

En el año 1818, Joseph Jacotot, lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina, tuvo una aventura intelectual.

Una carrera larga y accidentada le tendría que haber puesto, a pesar de todo, lejos de las sorpresas: celebró sus diecinueve años en 1789. Por entonces, enseñaba retórica en Dijon y se preparaba para el oficio de abogado. En 1792 sirvió como artillero en el ejército de la República. Después, la Convención* lo nombró sucesivamente instructor militar en la Oficina de las Pólvoras, secretario del ministro de la Guerra y sustituto del director de la Escuela Politécnica. De regreso a Dijon, enseñó análisis, ideología y lenguas antiguas, matemáticas puras y trascendentes y derecho. En marzo de 1815, el aprecio de sus compatriotas lo convirtió, a su pesar, en diputado. El regreso de los Borbones le obligó al exilio y así obtuvo, de la generosidad del rey de los Países Bajos, ese puesto de profesor a medio sueldo. Joseph Jacotot conocía las leyes de la hospitalidad y esperaba pasar días tranquilos en Lovaina.

* En Francia, la Convention (1792-1795): asamblea excepcional que asumió todos los poderes para establecer o modificar la constitución del Estado. [N.T.]

El azar decidió de otra manera. Las lecciones del modesto lector fueron rápidamente apreciadas por los estudiantes. Entre aquellos que quisieron sacar provecho, un buen número ignoraba el francés. Joseph Jacotot, por su parte, ignoraba totalmente el holandés. No existía pues un punto de referencia lingüístico mediante el cual pudiera instruirles en lo que le pedían. Sin embargo, él quería responder a los deseos de ellos. Por eso hacía falta establecer, entre ellos y él, el lazo mínimo de una *cosa* común. En ese momento, se publicó en Bruselas una edición bilingüe de *Telémaco*. La cosa en común estaba encontrada y, de este modo, Telémaco entró en la vida de Joseph Jacotot. Hizo enviar el libro a los estudiantes a través de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción. A medida que fueron llegando a la mitad del primer libro, les hizo repetir una y otra vez lo que habían aprendido y les dijo que se contentasen con leer el resto al menos para poderlo contar. Había ahí una solución afortunada, pero también, a pequeña escala, una experiencia filosófica al estilo de las que se apreciaban en el siglo de la Ilustración. Y Joseph Jacotot, en 1818, era todavía un hombre del siglo pasado.

La experiencia sobrepasó sus expectativas. Pidió a los estudiantes así preparados que escribiesen en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído. «Se esperaba horribles barbarismos, con impotencia absoluta quizá. ¿Cómo todos esos jóvenes privados de explicaciones podrían comprender y resolver de forma efectiva las dificultades de una lengua nueva para ellos? ¡No importa! Era necesario ver dónde les había conducido este trayecto abierto al azar, cuáles eran los resultados de este empirismo desesperado. Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos, entregados a sí mismos, habían realizado este difícil paso tan bien como lo habrían hecho muchos franceses. Entonces, ¿no hace falta más que querer para poder? ¿Eran pues

todos los hombres virtualmente capaces de comprender lo que otros habían hecho y comprendido?»¹

Tal fue la revolución que esta experiencia azarosa provocó en su interior. Hasta ese momento, había creído lo que creían todos los profesores concienzudos: que la gran tarea del maestro es transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia. Sabía como ellos que no se trataba de atiborrar a los alumnos de conocimientos, ni de hacérselos repetir como loros, pero sabía también que es necesario evitar esos caminos del azar donde se pierden los espíritus todavía incapaces de distinguir lo esencial de lo accesorio y el principio de la consecuencia. En definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era *explicar*, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. Enseñar era, al mismo tiempo, transmitir conocimientos y formar los espíritus, conduciéndolos, según un orden progresivo, de lo más simple a lo más complejo. De este modo el discípulo se educaba, mediante la apropiación razonada del saber y a través de la formación del juicio y del gusto, en tan alto grado como su destinación social lo requería y se le preparaba para funcionar según este destino: enseñar, pletear o gobernar para las élites letradas; concebir, diseñar o fabricar instrumentos y máquinas para las vanguardias nuevas que se buscaba ahora descubrir entre la elite del pueblo; hacer, en la carrera científica, descubrimientos nuevos para los espíritus dotados de ese genio particular. Sin duda, los procedimientos de esos hombres de ciencia divergían sensiblemente del orden razonado de los pedagogos. Pero no se extraía de eso ningún argumento contra ese

¹ Félix y Victor Rathier, «Enseignement universel. Émancipation intellectuelle», *Journal de philosophie pratique*, 1858, p. 155.

orden. Al contrario, inicialmente es necesario haber adquirido una formación sólida y metódica para dar vía libre a las singularidades del genio. *Post hoc, ergo propter hoc*.*

Así razonaban todos los profesores concienzudos. Y así razonó y actuó Joseph Jacotot, en los treinta años de profesión. Pero ahora el grano de arena ya se había introducido por azar en la maquinaria. No había dado a sus «alumnos» ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía ni las conjugaciones. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinar las para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro; pero sobretodo eran frases de escritores y no de escolares. Entonces, ¿eran superfluas las explicaciones del maestro? O, si no lo eran, ¿a quiénes y para qué eran entonces útiles esas explicaciones?

El orden explicador

Una luz repentina iluminó brutalmente, en el espíritu de Joseph Jacotot, esa evidencia ciega de cualquier sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones. Sin embargo, ¿qué hay más seguro que esta evidencia? Nadie conoce realmente mas que lo que ha comprendido. Y, para que comprenda, es necesario que le hayan dado una explicación, que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la *materia* enseñada.

* "Después del hecho, por lo tanto debido al hecho", un tipo de falacia lógica causal, es decir que establece una relación causal donde no la hay. [N.T.]

Esta lógica, sin embargo, no deja de comportar cierta oscuridad. Veamos por ejemplo un libro en manos de un alumno. Este libro se compone de un conjunto de razonamientos destinados a hacer comprender una materia al alumno. Pero enseñada es el maestro el que toma la palabra para explicar el libro. Realiza una serie de razonamientos para explicar el conjunto de razonamientos que constituyen el libro. Pero ¿por qué el libro necesita de tal ayuda? En vez de pagar a un explicador, el padre de familia ¿no podría simplemente entregar el libro a su hijo y el niño comprender directamente los razonamientos del libro? Y si no los comprende, ¿por qué debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son éstos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos?

La lógica de la explicación comporta de este modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base, es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada. Es el único juez de esta pregunta en sí misma vertiginosa: ¿ha comprendido el alumno los razonamientos que le enseñan a comprender los razonamientos? Es ahí donde el maestro supera al padre de familia: ¿Cómo estará éste seguro de que el niño ha comprendido los razonamientos del libro? Lo que le falta al padre de familia, lo que faltará siempre al trío que forma con el niño y el libro, es ese arte singular del explicador: el arte de la *distancia*. El secreto del maestro es saber reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia también entre *aprender* y *comprender*. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la reabsorbe en el seno de su palabra.

Este estatuto privilegiado de la palabra sólo suprime la regresión al infinito para instituir una jerarquía paradójica. En el orden explicador, de hecho, hace falta generalmente una explicación oral para explicar la explicación escrita. Eso supone que los razonamientos están más claros, se graban mejor en el espíritu del alumno, cuando están dirigidos por la palabra del maestro, la cual se disipa en el instante, que cuando están inscritos en el libro con caracteres imborrables. ¿Cómo hay que entender este privilegio paradójico de la palabra sobre el escrito, del oído sobre la vista? ¿Qué relación hay entonces entre el poder de la palabra y el poder del maestro?

Esta paradoja se encuentra enseguida con otras: las *palabras* que el niño aprende mejor, aquellas de las que absorbe mejor el sentido, de las que se apropia mejor para su propio uso, son aquellas que aprende sin maestro explicador, con anterioridad a cualquier maestro explicador. En el rendimiento desigual de los diversos aprendizajes intelectuales, lo que todos los niños aprenden mejor es lo que ningún maestro puede explicarle, la lengua materna. Se les habla y se habla alrededor de ellos. Ellos oyen y retienen, imitan y repiten, se equivocan y se corrigen, tienen éxito por suerte y vuelven a empezar por método, y, a una edad demasiado temprana para que los explicadores puedan enseñar sus instrucciones, son prácticamente todos —sea cual sea su sexo, su condición social y el color de su piel— capaces de comprender y hablar la lengua de sus padres.

Ahora bien, este niño que ha aprendido a hablar a través de su propia inteligencia y aprendiendo de aquellos maestros que no le explicaban la lengua, empieza ya su instrucción propiamente dicha. A partir de ahora, todo sucederá como si ya no pudiese aprender más con ayuda de la misma inteligencia que le ha servido hasta entonces, como si la relación autónoma del

aprendizaje con la verificación le fuese a partir de ahora ajena. Entre el uno y la otra, se ha establecido ahora una opacidad. Se trata de *comprender* y sólo esta palabra lanza un velo sobre cualquier cosa: *comprender* es eso que el niño no puede hacer sin las explicaciones de un maestro. Y pronto tendrá tantos maestros como materias para comprender, impartidas en un cierto orden progresivo. Se añade la circunstancia extraña de que estas explicaciones, desde que comenzó la era del progreso, no dejan de perfeccionarse para explicar mejor, para hacer comprender mejor, para aprender mejor a aprender, sin que podamos medir nunca un perfeccionamiento correspondiente en la misma dicha comprensión. Más aún, comienza a formarse el triste rumor que no cesará de amplificarse, el de una reducción continua de la eficacia del sistema explicativo, el cual necesita obviamente de un nuevo perfeccionamiento para convertir las explicaciones en más comprensibles para aquellos que no las comprenden...

La revelación que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza

ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. Hasta que él llegó, el niño tanteó a ciegas, advinando. Ahora es cuando va a aprender. Oía las palabras y las repetía. Ahora se trata de leer y no entenderá las palabras si no entiende las sílabas, las sílabas si no entiende las letras que ni el libro ni sus padres podrían hacerle entender, tan sólo puede la palabra del maestro. El mito pedagógico, decíamos, divide el mundo en dos. Pero es necesario decir más precisamente que divide la inteligencia en dos. Lo que dice es que existe una inteligencia inferior y una inteligencia superior. La primera registra al azar las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, en el estrecho círculo de las costumbres y de las necesidades. Esa es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. Tal es el principio de la explicación. Tal será en adelante para Jacotot el principio del *atontamiento*.

Entendámoslo bien y, para eso, expulsémos de nuestra mente las imágenes conocidas. El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser malfático que utiliza la doble verdad para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explica-

ciones a la autoridad del libro. Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió.

Noble preocupación. Desgraciadamente, es justamente esa pequeña palabra, esa consigna de los educados —*comprender*— la que produce todo el mal. Es la que frena el movimiento de la razón, la que destruye su confianza en sí misma, la que la expulsa de su propio camino rompiendo en dos el mundo de la inteligencia, instaurando la separación entre el animal que busca a ciegas y el joven educado, entre el sentido común y la ciencia. Desde que se pronunció esta consigna de la dualidad, todo perfeccionamiento en la manera de *hacer comprender*, esa gran preocupación de los metodistas y de los progresistas, es un progreso hacia el atontamiento. El niño que balbucea bajo la amenaza de los golpes obedece a la férula, y ya está: aplicará su inteligencia para otra cosa. Pero el pequeño *explicado*, él, empleará su inteligencia en ese trabajo de duelo: comprender, es decir, comprender que no comprende si no se le explica. Ya no está bajo la férula que le somete, está en la jerarquía del mundo de las inteligencias. Por lo demás, está tranquilo como el otro: si la solución del problema es demasiado difícil de buscar, tendrá la suficiente inteligencia para abrir bien los ojos. El maestro es vigilante y paciente. Verá que el pequeño ya no le sigue, volverá a ponerlo en el camino explicándole nuevamente. Así el pequeño adquiere una nueva inteligencia, la de las explicaciones del maestro. Más tarde él también podrá ser a su vez explicador. Posee los mecanismos. Pero los mejorará: será hombre de progreso.

El azar y la voluntad

Así funciona el mundo de los explicadores explicados. Así tendría que haber sido también para el profesor Jacotot si el azar no lo hubiera puesto en presencia de un *hecho*. Y Joseph Jacotot pensaba que todo razonamiento debe partir de los hechos y ceder ante ellos. No entendamos por ello que era materialista. Al contrario: como Descartes, que probaba el movimiento caminando, pero también como su contemporáneo, el muy monárquico y religioso Maine de Biran, consideraba los *hechos* del espíritu activo que tomaba conciencia de su actividad como más ciertos que toda *cosa* material. Y se trataba precisamente de eso: *el hecho era* que estos estudiantes *aprendieron* a hablar y escribir en francés sin la ayuda de sus explicaciones. No les transmitió nada de su ciencia, ni les explicó nada de los radicales y de las flexiones de la lengua francesa. No procedió a la manera de estos pedagogos reformadores que, como el preceptor del *Emilio*, extraviaban a sus alumnos para guiarlos mejor y balizan con astucia un recorrido de obstáculos que es necesario aprender a cruzar por uno mismo. Él los había dejado solos con el texto de Fénelon, una traducción —ni siquiera interlineal, al modo escolar— y su voluntad de aprender francés. Solamente les había ordenado cruzar un bosque del que ignoraba las salidas. La necesidad le obligó a dejar enteramente fuera del juego su inteligencia, esa inteligencia medidora del juego que conecta la inteligencia que está grabada en las palabras escritas con la inteligencia del aprendiz. Y, al mismo tiempo, había suprimido esa distancia imaginaria que es el principio del atonamiento pedagógico. Todo se había jugado forzosamente entre la inteligencia de Fénelon que *quiso* hacer un cierto uso de la lengua francesa, la del traductor que *quiso* ofrecer un equivalente en holandés y sus inteligencias de aprendices que *querían* aprender la lengua francesa.

Y resultó que no fue necesaria ninguna otra inteligencia. Sin pensar en ello, les había hecho descubrir aquello que él descubriría con ellos: todas las frases, y por consecuencia todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza. Comprender sólo es traducir, es decir, proporcionar el equivalente de un texto pero no su razón. No hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera el trabajo de una inteligencia *otra*, la del explicador; nada del lenguaje del maestro, de la lengua cuyas palabras y frases tengan el poder de decir la razón de las palabras y de las frases de un texto. Los estudiantes flamencos habían proporcionado la prueba: sólo tenían a su disposición para hablar de *Telémaco* las palabras de *Telémaco*. Basta pues con las frases de Fénelon para comprender las frases de Fénelon y para decir lo que se ha comprendido en ellas. Aprender y comprender son dos maneras de expresar el mismo acto de traducción. No hay nada detrás de los textos sino la voluntad de expresarse, es decir, de traducir. Si ellos habían comprendido la lengua tras haber aprendido Fénelon, no era simplemente por la práctica de comparar la página de la izquierda con la página de la derecha. Lo que cuenta no es pasar de página, sino la capacidad de decir lo que se piensa con las palabras de los otros. Si aprendieron eso de Fénelon era porque el mismo acto de Fénelon como escritor era un acto de *traductor*: para traducir una lección de política en un relato legendario, Fénelon había puesto en el francés de su siglo el griego de Homero, el latín de Virgilio y la lengua, sabía o ingenua, de otros cientos de textos, desde cuentos de niños a historias eruditas. Él había aplicado a esta doble traducción la misma inteligencia que ellos empleaban a su vez para decir con las frases de su libro lo que pensaban de su libro.

Pero además la inteligencia que les hizo aprender el francés en *Telémaco* era la misma con la que

aprendieron la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, *adivinando*. Y entonces surgió la pregunta: ¿No habría que invertir el orden admitido de los valores intelectuales? ¿No será este método vergonzoso de la adivinanza el verdadero movimiento de la inteligencia humana que toma posesión de su *propio* poder? Su abolición ¿no buscaba desde el principio la voluntad de cortar en dos el mundo de la inteligencia? Los metodistas oponen al equivocado método del azar el planteamiento por razón. Pero se dan de antemano lo que quieren probar. Suponen una cría de animal que explora golpeándose a las cosas, a un mundo que no es aún capaz de ver y que justamente ellos le enseñarán a distinguir. Pero el niño es básicamente un ser de palabra. El niño que repite las palabras oídas y el estudiante flamenco «perdido» en su *Telémaco* no progresan aleatoriamente. Todo su esfuerzo, toda su búsqueda, se centra en esto: quieren reconocer una palabra de hombre que les ha sido dirigida y a la cual quieren responder, no como alumnos o como sabios, sino como hombres; como se responde a alguien que os habla y no a alguien que os examina: bajo el signo de la igualdad.

El hecho estaba ahí: aprendieron solos y sin maestro explicador. Y lo que ha sucedido una vez siempre puede repetirse. Además, este descubrimiento podía invertir los principios del *profesor* Jacotot. Pero el hombre Jacotot estaba verdaderamente en mejores condiciones de reconocer la diversidad de lo que se puede esperar de un hombre. Su padre había sido carnicero, antes de llevar las cuentas de su abuelo, el carpintero que envió a su nieto al colegio. El mismo era profesor de retórica cuando le tocó ir al ejército en 1792. El voto de sus camaradas lo convirtió en capitán

de artillería y se comportó como un artillero destacado. En 1793, en la Oficina de las Pólvoras, este latinista se había hecho instructor de química para la formación acelerada de esos obreros a los que luego se enviaba a aplicar, sobre todos los puntos del territorio, los descubrimientos de Fourcroy. En casa del mismo Fourcroy había conocido a Vauquelin, ese hijo de campesino que se había hecho una formación de químico a escondidas de su patrón. En la Escuela Politécnica, había visto llegar a todos esos jóvenes a los que comisiones improvisadas habían seleccionado según el doble criterio de la vivacidad de su espíritu y de su patriotismo. Y los había visto convertirse en matemáticos muy buenos, menos por las matemáticas que Monge o Lagrange les explicaban que por aquéllas que hacían ante ellos. El mismo había aprovechado sus funciones administrativas para darse una competencia de matemático que ejerció más tarde en la Universidad de Dijon. Del mismo modo que había agregado el hebreo a las lenguas antiguas que enseñaba y había compuesto un *Ensayo sobre la gramática hebrea*. Pensaba, Dios sabe el porqué, que esta lengua tenía futuro. Finalmente obtuvo, a su pesar pero con la mayor firmeza, la competencia de representante del pueblo. En resumen, sabía lo que la voluntad de los individuos y el peligro de la patria podían hacer nacer de capacidades inéditas en circunstancias en las que la urgencia obligaba a quemar las etapas de la progresión explicativa. Pensó que este estado de excepción, exigido por la necesidad de la nación, no difería en su principio de esta urgencia que dirige la exploración del mundo por el niño o de esta otra que fuerza la vía singular de los sabios y de los inventores. A través de la experiencia del niño, del sabio y del revolucionario, el método del *azar* practicado con éxito por los estudiantes flamencos revelaba su segundo secreto. Este método de la *igualdad* era principalmente un método de la *voluntad*. Se podía aprender solo y sin maestro expli-

cador cuando se quería, o por la tensión del propio desecho por la dificultad de la situación.

El Maestro emancipador

Esta dificultad tomó circunstancialmente la forma de la consigna dada por Jacotot. Y de ello resultaba una consecuencia capital, no ya para los alumnos sino para el maestro. Los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían, y ahora sabían. Luego Jacotot les enseñó algo. Sin embargo, no les comunicó nada de su ciencia. Por lo tanto no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía. El había sido maestro por la orden que había encerrado a sus alumnos en el círculo de dónde podían salir por sí mismos, retirando su inteligencia del juego para dejar que sus inteligencias se enfrentasen con la del libro. De este modo se habían disociado las dos funciones que une la práctica del maestro explicador, la del sabio y la del maestro. Asimismo, se habían separado, liberadas la una en relación con la otra, las dos facultades que se ponen en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad. Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad: una relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación completamente libre de la inteligencia del alumno con la inteligencia del libro —esta inteligencia del libro que era también la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno—. Este dispositivo permitía desenredar las categorías mezcladas del acto pedagógico y definir exactamente el atontamiento explicativo. Existe atontamiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre —y el niño en particular— puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su tra-

yecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia con otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará *atontamiento* a su coincidencia. En la situación experimental creada por Jacotot, el alumno estaba vinculado a una voluntad, la de Jacotot, y a una inteligencia, la del libro, enteramente distintas. Se llamará *emancipación* a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.

Esta experiencia pedagógica llevaba así a una ruptura con la lógica de todas las pedagogías. La práctica de los pedagogos se sustenta sobre la oposición entre la ciencia y la ignorancia. Los pedagogos se distinguen por los medios elegidos para convertir en sabio al ignorante: métodos duros o blandos, tradicionales o modernos, pasivos o activos, de los cuales se puede comparar el rendimiento. Desde este punto de vista, se podría, en un primer enfoque, comparar la rapidez de los alumnos de Jacotot con la lentitud de los métodos tradicionales. Pero, en realidad, no había nada que comparar. La confrontación de los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien Jacotot no había transmitido nada. No había utilizado ningún método. El método era puramente el del alumno. Y aprender más o menos rápido el francés es, en sí mismo, una cosa de poca transcendencia. La comparación no se establecía ya entre métodos sino entre dos usos de la inteligencia y entre dos concepciones del orden intelectual. La *vía rápida* no era la de una pedagogía mejor. Era otra vía, la de la libertad, esta vía que Jacotot había experimentado en los ejércitos del año II, en la fabricación de las pólvoras o en la instalación de la Escuela Politécnica: la vía de la libertad res-

pondiendo a la urgencia de un peligro, pero también la vía de la confianza en la capacidad intelectual de todo ser humano. Bajo la relación pedagógica de la ignorancia a la ciencia había que reconocer la relación filosófica más fundamental del atontamiento a la emancipación. Había así no dos sino cuatro términos en juego. El acto de enseñar podía producirse según cuatro determinaciones diversamente combinadas: por un maestro emancipador o por un maestro atontador; por un maestro sabio o por un maestro ignorante.

La última proposición era la más dura de aceptar. Pues aún se puede entender que un sabio deba prescindir de explicar su ciencia. ¿Pero cómo admitir que un ignorante pueda ser para otro ignorante causa de ciencia? La experiencia misma de Jacotot era ambigua por su calidad como profesor de francés. Pero puesto que había mostrado al menos que no era el conocimiento del maestro lo que instrua al alumno, nada impedía al maestro enseñar otra cosa que su saber, enseñar lo que ignoraba. Entonces Joseph Jacotot se dedicó a variar las experiencias para repetir, intencionalmente, lo que la casualidad había producido una vez. De este modo, se puso a enseñar dos materias en las cuales su incompetencia era probada, la pintura y el piano. Los estudiantes de derecho hubiesen querido que se le diera una cátedra vacante en su Facultad. Pero la Universidad de Lovaina ya se inquietaba por este lector extravagante por quien se abandonaban los cursos magistrales, y por quien se iban a apretujarse por la noche en una sala demasiado pequeña con tan solo la luz de dos velas, para oírle decir: «Es necesario que les enseñe que no tengo nada que enseñarles.»² Por consiguiente, la autoridad consultada res-

² *Sommaire des leçons publiques de M. Jacotot sur les principes de l'enseignement universel*, publicado por J. S. Van de Weyer, Bruxelles, 1822, p. 11.

pondió que no veía título alguno para esta enseñanza. Precisamente él se ocupaba entonces en experimentar la divergencia entre el título y el acto. Entonces, en lugar de hacer en francés un curso de derecho, enseñó a los estudiantes a pleitear en holandeses. Y pleitearon muy bien, pero él seguía ignorando el holandeses.

El círculo de la potencia

La experiencia le pareció suficiente para entenderlo: se puede *enseñar lo que se ignora* si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. Maestro es el que encierra a una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. El ignorante aprenderá sólo lo que el maestro ignora si el maestro cree que puede y si le obliga a actualizar su capacidad: círculo de la *potencia* homólogo a ese círculo de la impotencia que une al alumno con el explicador del viejo método (que a partir de ahora le llamaremos simplemente *el Viejo*). Pero la relación de fuerzas es muy particular. El círculo de la impotencia está ya siempre ahí, es el movimiento mismo del mundo social el que se disimula en la diferencia evidente entre la ignorancia y la ciencia. El círculo de la potencia solamente puede tener efecto a partir de su publicidad. Pero sólo puede aparecer como una tautología o un absurdo. ¿Cómo puede ser que el maestro sabio no entienda nunca que puede enseñar lo que ignora tan bien como lo que sabe? Considerará este aumento de la potencia intelectual como una devaluación de su ciencia. Y el ignorante, por su parte, si no se cree capaz de aprender por sí mismo, aún menos se sentirá capaz de instruir a otro ignorante. Los exclu-

dos del mundo de la inteligencia suscriben por sí mismos el veredicto de su exclusión. En resumen, el círculo de la emancipación debe *comenzarse*.

Ahí está la paradoja. Pues, pensando un poco, el «método» que propone es el más viejo de todos y no deja de verificarse todos los días, en todas las circunstancias en las cuales un individuo tiene necesidad de apropiarse de un conocimiento que no puede hacérselo explicar. No existe hombre alguno sobre la tierra que no haya aprendido alguna cosa por sí mismo y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender «enseñanza universal» y podremos afirmarlo: «La enseñanza universal existe realmente desde el principio del mundo al lado de todos los métodos explicativos. Esta enseñanza, por sí misma, ha formado realmente a todos los grandes hombres.» Pero he aquí lo extraño: «Todo hombre ha tenido esta experiencia miles de veces en la vida, y sin embargo nunca nadie tuvo la idea de decir a otra persona: Aprendí muchas cosas sin explicaciones, creo que ustedes pueden hacerlo como yo (...) ni a mí ni a nadie en el mundo se nos ha ocurrido que esta experiencia podía ser empleada para instruir a los demás.»³ A la inteligencia que dormita en cada uno, bastaría decirle: *Age quod agis*, atiende a lo que estás haciendo, «aprende el hecho, imítalo, concóctate a ti mismo, éste es el camino de la naturaleza».⁴ Repite metódicamente el método del azar que te ha dado la medida de tu poder. La misma inteligencia obra en todos los actos del espíritu humano.

Pero ahí está el salto más difícil. Todo el mundo practica este método si le es preciso pero nadie quiere

reconocerlo, nadie quiere enfrentarse con la revolución intelectual que significa. El círculo social, el orden de las cosas, prohíbe que sea reconocido como lo que es: el verdadero método por el cual cada uno aprende y toma conciencia de su capacidad. Es necesario atreverse a reconocerlo y proseguir la verificación *abierta* de su poder. En caso contrario el método de la impotencia, el Viejo, durará tanto como el orden de las cosas.

¿Quién querría empezar? En esa época había todo tipo de hombres de buena voluntad que se preocupaban por la instrucción del pueblo: hombres de orden que querían elevar al pueblo por encima de sus apetitos brutales; hombres revolucionarios que querían conducir al pueblo a la conciencia de sus derechos; hombres de progreso que deseaban, a través de la instrucción, reducir la distancia entre las clases; hombres de industria que soñaban con proporcionar, a través de ella, a las mejores inteligencias del pueblo los medios para la promoción social. Pero todas estas buenas intenciones encontraban un obstáculo: los hombres del pueblo tienen poco tiempo y aún menos dinero para esta adquisición. Por eso se buscaba el medio más económico para difundir el mínimo de instrucción consistente en la enseñanza mutua. Permitía reunir en un extenso local a un gran número de alumnos divididos en escuadras, dirigidas por los más avanzados de ellos, promovidos al rango de monitores. De esta manera, la dirección y la lección del maestro irradiaban, por el conducto de estos monitores, sobre toda la población a instruir. Tal imagen complacía a los amigos del progreso: es así como la ciencia se reparte desde las cumbres hasta las más modestas inteligencias. La felicidad y la libertad descenderían después.

³ *Enseignement universel. Langue maternelle*, 6.^a edición, París, 1856, p. 448, y *Journal de l'émancipation intellectuelle*, t. III, p. 121.

⁴ *Enseignement universel. Langue étrangère*, 2.^a edición, París, 1829, p. 219.

Esta clase de progreso, para Jacotot, traslucía *re-*presión. *Adiestramiento perfeccionado*, decía. Soñaba con otra cosa para el lema de la instrucción mutua: que cada ignorante pudiera hacerse para otro ignorante el maestro que le revelaría su poder intelectual. Más exactamente, su problema no era la instrucción del pueblo: se *instruye* a los reclutas a los que se alista bajo su bandera, a los subalternos que deben poder comprender las órdenes, al pueblo que se quiere gobernar —de manera progresiva, se entiende, sin derecho divino y según la única jerarquía de las *capacidades*—. Su problema era la *emancipación*: que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso. Los partidarios de la Instrucción aseguraban que ésta era la condición de una verdadera libertad. Después de lo cual reconocían que debían instruir al pueblo, y se ponían a discutir sobre qué tipo de instrucción tenían que darle. Jacotot no veía qué libertad podía resultar para el pueblo de los deberes de sus instructores. Todo lo contrario, pensaba que el asunto era una nueva forma de atontamiento. Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada. Sabrá que puede aprender *porque* la misma inteligencia actúa en todas las producciones del arte humano, que un hombre siempre puede comprender la palabra de otro hombre. El editor de Jacotot tenía un hijo débil mental. Se desesperaba al no poder hacer nada con él. Jacotot le enseñó el hebreo. Después el niño se convirtió en un excelente litógrafo. El hebreo, eso es evidente, no le sirvió nunca para nada —tan solo para saber lo que ignorarían siempre las inteligencias mejor dotadas y más informadas: *no se trata* *ba del hebreo*.

Las cosas estaban claras: éste no era un método para instruir al pueblo, era una *buena nueva* que debía

anunciarse a los pobres: ellos podían todo lo que puede un hombre. Bastaba con *anunciarlo*. Jacotot decidió dedicarse a ello. Declaró que se puede enseñar lo que se ignora y que un padre de familia, pobre e ignorante, puede, si está emancipado, realizar la educación de sus hijos, sin la ayuda de ningún maestro explicador. E indicó el medio de esta *enseñanza universal*: *aprender alguna cosa y relacionar con ella todo el resto según este principio: todos los hombres tienen una inteligencia igual*.

Se conmovieron en Lovaina, en Bruselas y en La Haya; se trasladaron de París y Lyon; vinieron de Inglaterra y Prusia para escuchar la noticia; se la llevó a San Petersburgo y a Nueva Orleans. El impacto llegó hasta Río de Janeiro. Durante algunos años la polémica hizo furor y la República del saber tembló sobre sus bases.

Todo eso porque un hombre de espíritu, un sabio prestigioso y un padre de familia virtuoso se había vuelto loco, a consecuencia de no saber holandés.